

学習指導要領答申が掲げる問題意識

独立行政法人教職員支援機構 審議役 佐野 壽則

コア研修を念頭に置きながら、教職員研修について考え始めたとき、はじめに参照したのは、子供の学びに関する整理です。子供の学びと教職員の学び（研修）が相似形なのであれば、子供の学びについての整理の仕方を教職員研修の整理に活用できるのではないかと考えたからです。

子供の学びについて最も広範で深い議論が行われたのは、現行の学習指導要領をつくるにあたって出された平成二十八年（二〇一六年）の中教審答申¹（以下「学習指導要領答申」）だろうと思い、まずこの答申に当たりました。

この答申の中で、とりわけ目を引いたのは、以下の問題意識です。

・ 現行の学習指導要領では、（略）教育課程全体としてはなお、各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられており、それぞれ教えるべき内容に関する記述を中心に、教科等の枠組みごとに知識や技能の内容に沿って順序立て

て整理したものとなっている。そのため、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかは明確ではない。

・ このことが、各教科等の縦割りを超えた指導改善の工夫が妨げられているのではないかと、指導の目的が「何を知っているか」にとどまりがちであり、知っていることを活用して「何ができるようになるか」にまで発展していないのではないかとこの指摘の背景になっていると考えられる。

この問題意識は、NITSの中央研修が抱えている問題意識と同じだと思いました。仮に、この指摘を研修バージョンにしてみると、以下ようになります。

・ 現行の研修の発想では、なお、各コマにおいて「研修担当者（講師）が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられており、それぞれ教えるべき内容に関する記述を中心に、各コマの枠組みごとに知識や技能の内容に沿って順序立てて整理したものとなっている。そのため、一つ一つの学びが

何のためか、どのような力を育むものかは明確ではない。

・ このことが、各コマの縦割りを超えた研修改善の工夫を妨げ、研修の目的を「何を知っているか」にとどまらせ、知っていることを活用して「何ができるようになるか」にまで発展させない背景となっているのではないか。

NITSの中央研修は、それぞれのコマにおいて、その分野の一流の研究者に来ていただいています。ただ、「こういった分野について、講義・演習を行ってください」とお伝えはするものの、研修全体を通じて、参加者のどのような力を高めたいか、それを踏まえて、それぞれのコマでは、どのような力を伸ばしてほしいかについて、NITSの中で議論したり、講師の先生方と議論したりすることは、これまで十分に行われてきませんでした。

結果、講師によっては各コマの中で様々な工夫を行っていたいているものの、全体と

学習指導要領答申の 処方箋と研修への援用

学習指導要領答申は、この問題意識に基づき、どのような処方箋を提起したでしょうか。同答申は、「学習指導要領等の枠組みを大きく見直す」としつつ、見直しの方向性について、次のように述べます。

・ まず学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科等の学びを通じて「何ができるようになるのか」という観点から、育成

して、研修の目的が、「最新の知識を知る」こと（「何を知っているか」）にとどまりがちであり、知識を活用して「何ができるようになるか」というところまで発展しにくい状況があるのではないかと、これまでNITSでは、「研修担当者（講師）が、何を教えるか」という観点を中心に、研修の企画を行ってきたのではないかと思いました。

もしかすると、教育センターや学校で行われている研修も、類似の課題を抱えていることもあるかもしれません。

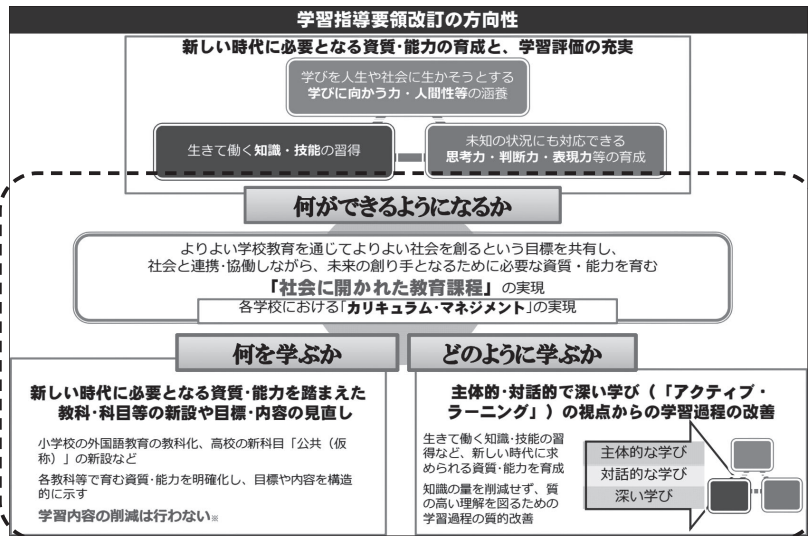


図 1

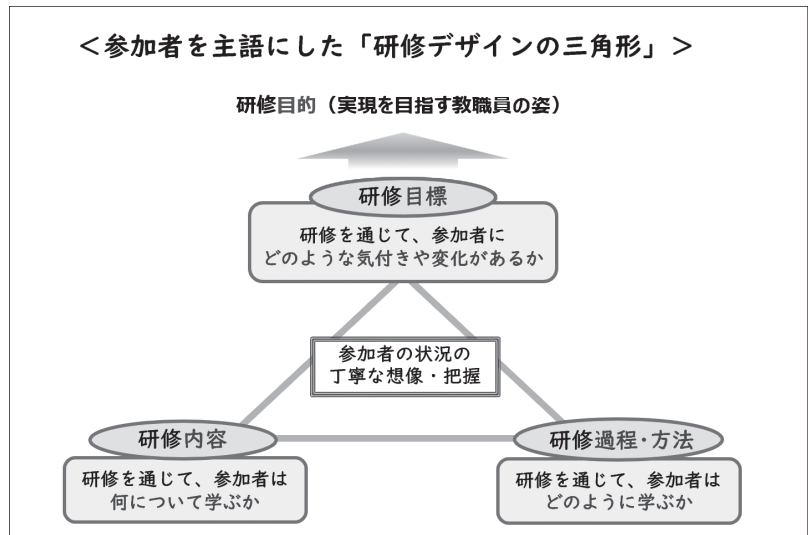


図 2

「研修デザインの三角形」

問題意識が共通する中、学習指導要領で示された、学びを三つの観点から分析する発想は、教職員研修でも活用できるのではないかと思います。

①まず参加者の視点に立ち、参加者が「何ができるようになるのか」という観点から、伸ばしたい資質・能力を整理する。
②その上で、その資質・能力を育成するために、「何を学ぶか」を検討する。

③そして、その内容を、参加者の具体的な学びの姿を考えながら、「どのように学ぶか」構成していく
ということですが。

①は、「参加者は研修後に何ができるように

を目指す資質・能力を整理する必要がある。

その上で、整理された資質・能力を育成するために「何を学ぶか」という、必要な指導内容等を検討し、その内容を「どのように学ぶか」という、子供たちの具体的な学びの姿を考えながら構成していく必要がある。

この発想のもと、現行の学習指導要領の考え方に触れたことがある人が、一度は目にしたことがあるだろう、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の三つの観点から構成された「三角形」の絵が登場します（図1）。

表 令和4年度 教職員等中央研修【第3回副校長・教頭等研修】

9月26日（月）	9月27日（火）	9月28日（水）	9月29日（木）	9月30日（金）
	8：45～8：55 ミーティング	8：45～8：55 ミーティング	8：45～8：55 ミーティング	8：45～8：55 ミーティング
	休憩	休憩	休憩	休憩
	9：00～12：15 （休憩：15分を含む） 講義・演習 コミュニティ・マネジメント	9：00～12：15 （休憩：15分を含む） 講義・演習 タイム・マネジメント	9：00～12：15 （休憩：15分を含む） 講義・演習 スタッフ・マネジメント	9：00～12：15 （休憩：15分を含む） 講義・演習 学校ビジョンの構築
	9：45～10：15 受付			
10：15～10：50 開講式				
休憩	国立教育政策研究所 総括研究官 志々田まなみ	東北大学 教授 青木 栄一 （オンライン）	ナラティブコミュニ ケーション教育研究所 所長 佐藤 敬子	兵庫教育大学大学院 特任教授 浅野 良一
10：55～12：15 研修ガイダンス 講義・演習				
12：15～13：15 昼休憩	12：15～13：15 昼休憩	12：15～13：15 昼休憩	12：15～13：15 昼休憩	12：15～13：15 昼休憩
13：15～16：30 （休憩：15分を含む） 講義・演習 学校組織マネジメント	13：15～16：30 （休憩：15分を含む） 講義・演習 カリキュラム・マネジメント	13：15～16：30 （休憩：15分を含む） 講義・演習 リスク・マネジメント	13：15～16：30 （休憩：15分を含む） 講義・演習 人材育成	13：15～14：45 講義・演習 学校改善計画の策定 教職員支援機構
筑波大学大学院 教授 浜田 博文	上越教育大学大学院 教授 安藤 知子	大阪教育大学 教授 藤田 大輔	京都女子大学 教授 森 久佳	15：00～15：10 閉講式
休憩	休憩	休憩	休憩	
16：45～17：15 ユニットミーティング （リフレクションを含む）	16：45～17：15 ユニットミーティング （リフレクションを含む）	16：45～17：15 ユニットミーティング （リフレクションを含む）	16：45～17：15 ユニットミーティング （リフレクションを含む）	

講師間の差

まず、同じ講義・演習による三時間の研修でも、「研修には、大きな差が出るなあ」ということです。じっくり見させてもらった四つのコマのうち、二つのコマと、他の二コマの間で、参加者が得た学びの質は大きく違ったのではないかと思います。

二つのコマでは、講師が、軽妙な語り口や問いかけにより参加者の関心を惹きつけたり、チャット機能を巧みに使って双方向の展開にし、講義と演習の時間をテンポよく組み合わせたりしていました。他方、「これは…」と思った二コマでは、講師が三時間に渡り一方通行で話し続けたり、学術的な解説に終始し予定していた内容の半分程度しか終わらなかったりしていました。こういった差を見ると、よりよい研修を参加者に提供できるよう、NITSの中で講師リストを整え、引き続きいく必要があると思いました。

「○○ができるようになる」

また、吟味する中で思ったのは、どんなに優れた研修でも、数時間の研修だけで、「○○ができるようになる」ことは、まず起きないのではないかと思います。

例えば、コーチングスキルについて扱ったコマでは、かなりの時間、演習時間が取れたのですが、巧みな展開により、「コーチングってこういうことかもしれないな」という気付きはあったと思いますが、参加者がコー

チングスキルに習熟したり、身に付けたりすることができたようには思えませんでした。

これは、コーチングスキルが、三時間の講義・演習で身に付くほど浅いものではないことを意味していると思います。

実践的な技量は、余程簡単なスキル（例…zoomの使い方）ではない限り、それがコーチングスキルであれ、授業力であれ、マネジメント力であれ、教職員自身がその知識・技能を実際に使ってみて、徐々に習熟していく中では、身に付けることはできないということです。私にはテニスをするのですが、例えば、テニス合宿で新しい打ち方やゲーム展開について学んでも、それだけで使いこなせるようになることはなく、その後、本人が練習や試合を繰り返す中で、はじめて、使えるものになっていくということと似ているかもしれません。

このことは、軽微なスキルでない限り、数時間の研修の「研修目標」として、「○○ができるようになる」「実践的な力が身に付く」ということまで設定するのは、適切ではないということの意味しています³。

「楽ちゃん」な学び

実践を重ねなければ、教職のような実践的な技量に習熟することができないというのは、考えてみればとても当たり前のことのよう to 思います。ただ、案外、そのことは忘れられがちな気がします。

もしかすると、意図的に、「忘れようとし

なるか」、すなわち「研修目標」

②は、「参加者は研修で何を学ぶか」、すなわち「研修内容」、

③は、「参加者は研修を通じてどのように学ぶか」、すなわち「研修過程・方法」だと言えそうです。

これを学習指導要領答申にならって描くと、図2のようになります²。現在、NITSでは、この図を、「研修目標」、「研修内容」、「研修過程・方法」から構成される、「参加者を主語にした『研修デザイン』の三角形」と呼んでいます。

中央研修の吟味

次に行ったのは、この三つの観点から「既存の中央研修」を分析してみることです。九月に開催されたNITSの中央研修（教頭・副校長研修）をじっくり見させてもらいました。表の通り、この中央研修では、講師による三時間の講義・演習が計八コマ行われました。

このうち四つのコマを選んで、研修シラバス記載の「研修目標」を踏まえて、

- ①「研修目標」を達成しているか
- ②「研修目標」に照らして、「研修内容」は適切だったか
- ③「研修目標」に照らして、「研修過程・手法」は適切だったか
- ④総括的な所感

の四点から吟味させてもらいました。その中で、以下のようなことを感じました。

ている」のかもしれませんが。

コンピュータにソフトをインストールすれば即座に新機能が備わるといったように、数時間の座学や視聴で、高度な力が身に付くという学習イメージは、教え手にとっても、学び手にとっても、とても魅力的です。教え手は、「ちゃんと教えましたよ」と言えますし、学び手は「これこれを勉強しました」と上司に報告することができます。

とても「楽ちゃん」です。

実践的で高度な力を身に付けるには、時間をかけ、頭や体を沢山使う必要があることを、本当はみんな分かっているのに、この教え手と学び手の「共犯関係」の中で、そのことが半ば意図的に忘れられ、結果として、貴重な学びの時間が、手間のかからないインスタントな学習ばかりで埋め尽くされる。そのようなことが起きていないでしょうか。

△注▽

1 中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成二十八年十二月二十一日）

2 なお、ここに掲載しているのは、後述する「NITSからの提案」に基づく図であり、「研修目標」は、「どのような気付きや変化があるか」と表現されている。

3 こういったこともあり、令和六年四月に公表した「NITSからの提案」における「研修デザイン」の三角形」では、「研修目標」を、「何ができるようになるか」ではなく「どのような気付きや変化があるか」とするとともに、「何ができるようになるか」は、「研修目標」の上位の「研修目的」として位置付けている。

